

# 知的障害のある児童生徒の自己肯定感測定尺度の 検討に関する心理学的基礎研究

## Psychological Research on Examination of Self-Esteem Scale for Children with Intellectual Disabilities: A Pilot Study

武 富 博 文

### 要 旨

本研究は、我が国の学齢期における児童生徒の自尊感情や自己肯定感が低下している状況を示す各種のデータ等を踏まえ、障害のある児童生徒が、障害の種類や程度の違いによって、自尊感情や自己肯定感の変化にどのような影響を受けているのかを明らかにする必要性に鑑み、とりわけ特別支援教育の対象として増加が著しい知的障害のある児童生徒を対象に、それらを多面的に捉える測定尺度に関する情報や調査方法の在り方等について、心理学分野における研究を手掛かりに必要な情報を得ることを目的として実施した。

知的障害のある児童生徒の自尊感情や自己肯定感の実態を明らかにすることのみならず、教育活動への還元という視点から、多面的な尺度構成や因子構造とすること、質問の意味を正しく理解し、回答しやすい選択方法の工夫等を行う必要性があることが示唆された。

キーワード：知的障害 自尊感情 自己肯定感 心理学的研究 因子構造

## 1. 研究の背景と目的

### 1) 背景

近年、我が国の学齢期における児童生徒の自尊感情や自己肯定感が低下していることについて危惧する論調や、これを維持・改善する取組の重要性が指摘され、実際に学校現場において、これらを主眼とした取組が展開される状況となってきた。

実際に2014年11月20日に文部科学大臣が中央教育審議会に諮問した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の中では「(前略) 自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識等が国際的に見て低いことなど、子供の自信を育み能力を引き出すことは必ずしも十分にできておらず、教育基本法の理念が十分に実現していると言い難い状況」と示しており、我が国の学校教育における課題点を指摘している。また、例えば東京都においては、「自尊感情や自己肯定感に関する研究」(東京都教職研修センター、2011)を実施するなど、教育政策

課題と連動させた組織的な動きを展開している。

前者の中央教育審議会における審議の経過を踏まえて2017年4月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、その解説の中で「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」として「児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する」（文部科学省、2018）ことが示され、これらの視点を持ちながら教育的対応を図っていくことの重要性を指摘している。

このように、自尊感情や自己肯定感を育む指導の重要性は障害の有無に関わらず重要であると考えられるが、小児精神科医でもある古荘純一（2009）は、学齢期における自尊感情が、「小学校三、四年生ぐらいから低下しはじめて、中学校、高校、とずっと下がりがっぱなし」になっている状況を報告するとともに、「軽度発達障害があるという事実そのものが原因で自尊感情が下がることはない」と自尊感情そのものの特徴について言及している。

一方で、岩坂（2014）は、子供のQOLをより包括的に評価するために開発されたKID-SCREEN\_J52と子供の行動特性を把握するSDQ（Strengths and Difficulties Questionnaire）を小学3～5年生児童の保護者に対して同時に実施する中で、SQLでスクリーニングされた情緒面、行動面、仲間関係等の面で高い支援の必要性を有するHigh Need群は、多くの項目でQOLの低下が見られたことを報告している。

## 2) 目的

上述の背景を踏まえると障害の種類や程度の違いにより、自尊感情や自己肯定感の変化にどのような影響があるのかを明らかにすることは、学校における指導や支援を計画・実施・評価・改善していくプロセスにおいて重要な参考となると考えられる。

とりわけ、特別支援教育の対象者が増加の傾向を示している（文部科学省、2018）状況において、その主たる要因となっている知的障害のある児童生徒に焦点を当てて、自尊感情等の変化やその特徴等について広く検討を行うことは、学校現場のニーズとも相俟って非常に意義深いと考えられる。これまでに子供全般や一般の成人を対象とした自尊感情や自己肯定感等に関する尺度の開発等は研究されているものの、知的障害のある児童生徒に特化した調査方法の検討及び尺度の開発に関する研究は、極めて少ない状況となっている。

そこで、知的障害のある児童生徒を対象とした自尊感情や自己肯定感等の測定尺度の構成等に関して、関連する先行研究を概観するとともに、知的障害のある児童生徒の自尊感情や自己肯定感等を多面的に捉える際、測定尺度として構成する項目の情報や調査方法の在り方等、必要となる情報を得ることを目的として研究を実施する。

## 2. 内容・方法

自尊感情や自己肯定感に関する文献を概観する目的で、2018年10月6日時点において学術情報データベースCiNiiを用いて「自尊感情、自己肯定感、文献」のキーワードをもとに文献検索を行った。該当する先行研究は、富山敦史・若森達哉・岩崎千尋・大西貴子「読み書き障害（発達性ディスレクシア）に適した教材と指導法の開発に向けて」（2017）、田島賢侍・奥住秀之「障害・疾病・不登校などのある児・者を対象にした自尊感情・自己肯定感の文献検討」（2014）、田島賢侍・奥住秀之「子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討」（2013）、堀内かおる「英国PSHE（Personal, Social and Health Education）にみる差異と共生に関する学習」（2003）であった。

この中より本研究の主旨に最も合致する田島賢侍・奥住秀之「子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討」（2013）を参照しながら、更に自己肯定感や自尊感情等に関する尺度の検討を行っている文献収集を進め、同様に先行研究を概観するとともに知的障害のある児童生徒に対して自尊感情や自己肯定感を測定する場合の尺度項目に関する考察を加えることとした。

## 3. 結果

文献調査を行った結果、表1に示す関連文献を収集した。

表1 自尊感情・自己肯定感等の尺度開発に関連する文献一覧

番号	論文タイトル	著者	発行年	尺度項目数	件法
1	こどものQOLと行動特性との関連性について—KID-SCREEN_J52とSDQ（子どもの強さと困難さアンケート）から—	岩坂英巳、根津智子、車谷典男、石塚理香、牧野裕子、郷間英世	2014年	25項目 SDQ（Strength and Difficulties Questionnaire）を対象とした	3件法
2	ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討	桜井茂男	2000年	10項目	4件法
3	状態自尊感情尺度の開発	阿部美帆、今野裕之	2007年	9項目	5件法
4	中学生の自己肯定感と人のかかわりとの関連について	久芳美恵子、齊藤真沙美、小林正幸	2005年	32項目	4件法
5	日本語版PANASの作成	佐藤徳、安田朝子	2001年	16項目	6件法
6	小学校高学年生における自己意識の検討	桜井茂男	1992年	19項目	4件法
7	子どもの自尊感情「子ども用5領域自尊心尺度」邦訳版の検討	林みどり	2004年	60項目	3件法
8	特性的自己効力感尺度の検討 生涯発達の利用の可能性を探る	成田健一、下仲順子、中里克治、河合千恵子、佐藤眞一、長田由紀子	1995年	23項目	5件法
9	児童用自尊感情尺度の検討	中山勘次郎、西山康春、柳澤登	2011年	24項目	4件法

10	自尊感情や自己肯定感に関する研究（第3年次）子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント	東京都教職員研修センター	2011年	22項目	4件法
11	日本語版 The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) 20項目の信頼性と妥当性の検討	川人潤子、大塚泰正、甲斐田幸佐、中田光紀	2011年	20項目	6件法
12	日本版 Brief Core Schema Scaleを用いた自己、他者スキーマの検討 ―クラスターパターンの類型化および抑うつとの関連	内田知宏、川村知慧子、三船奈緒子、濱家由美子、松本和紀、安保英勇、上埜高志	2012年	24項目	4件法
13	認知されたコンピテンス測定尺度（日本語版）の作成	桜井茂男	1983年	28項目	4件法
14	外来通院している学童期・思春期の小児がん経験者における QOL とソーシャルサポートの関係について	橋本ゆかり、杉本陽子	2011年	23項目	5件法
15	SPPCモデルによる大学生の自己概念の検討	平松隆円	2008年	36項目（因子分析後、27項目）	5件法
16	青年期における自己意識の発達に関する研究（1）自己肯定性次元と自己安定性次元の検討	平石賢二	1990年	53項目（自己肯定意識尺度48項目、自己安定性尺度項目5項目）	5件法／4件法
17	独立・相互依存的自己理解尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 1	木内亜紀	1995年	25項目（因子分析後、16項目）	4件法

以下、各文献に示された調査項目数、回答方式等の概要は、次の通りである。

岩坂英己・根津智子・車谷典男・石塚理香・牧野裕子・郷間英世（2014）ではQOLをより包括的に評価するために開発された「KIDSCREEN\_J52（こどものQOL尺度）」と子どもの行動特性を早期から把握できる「SDQ（Strengths and Difficulties Questionnaire）」を実施している。「KIDSCREEN\_J52」の項目全体は公表されていないため、SDQを検討の対象とすると、各項目は以下に示す通りである。上述の研究では保護者記入式の標準版を使用しているものの、本研究では、児童生徒の回答を想定しているため、11歳から17歳を対象とした調査項目を取り上げた。各項目に対して「あてはまらない、まああてはまる、あてはまる」の3段階で回答することとなっている。

私は、他人に対して親切にするようにしている。／私は、他人の気持ちをよく考える。／私は、おちつきがなく、長い間じっとしてられない。／私は、よく頭やお腹がいたくなったり、気持ちが悪くなったりする。／私は、他の子どもたちと、よく分け合う（食べ物／ゲーム／ペンなど）。／私は、ひどくかっとなったり、よくかんしゃくをおこす。／私は、私はたいてい一人である。だいたいいつも一人で遊ぶか、人と付き合うことを避ける。／私は、だいたいはいわれたとおりにする。／私は、心配ごとが多く、いつも不安だ。／私は、誰かが心を痛めていたり、落ち込んでいたり、嫌な思いをしてい

るときなど、すすんで助ける。／私は、いつもそわそわしたり、もじもじしている。／私は、仲の良い友だちが少なくとも一人はいる。／私は、よくけんかをする。相手を自分の思う通りにすることができる。／私は、おちこんでしずんでいたり、涙ぐんだりすることがよくある。／私は、同じくらいの年齢の子どもからは、だいたい好かれている。／私は、すぐに気が散りやすく、注意を集中できない。／私は、新しい場面に直面すると不安になり、自信をなくしやすい。／私は、年下の子どもたちに対してやさしくしている。／私は、よくうそをついていると言われたり、ごまかしていると責められたりする。／私は、他の子から、いじめられたり、からかわれたりする。／私は、自分からすすんでよくお手伝いをする（親／先生／子どもたちなど）。／私は、よく考えてから行動する。／私は、家や学校、その他のところから、自分の物ではないものを持ってきてしまう。／私は、他の子どもたちより、大人という方がうまくいく。／私は、こわがりで、すぐにおびえたりする。／私は、ものごとを最後までやりとげ、集中力もある。

知的障害のある児童生徒の質問内容の理解という観点では、対象を11歳から17歳の児童生徒一般としていることもあり、質問文の難易度が高いと考えられる。なお、質問項目が、情緒面、行動面、多動性、仲間関係、向社会性の5つの因子で構成されている点は、多面的な解釈が可能であり、教育活動を展開する上でも重要な手掛かりとなることが考えられる。

桜井茂男（2000）は、ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討を行い、大学生を対象として、10項目の質問を4件法（「はい」「どちらかといえばはい」「どちらかといえばいいえ」「いいえ」）により回答してもらうことで妥当性や信頼性の検討を行っている。

各項目は、以下の通りである。

私は自分に満足している。／私は自分がだめな人間だと思う。／私は自分には見どころがあると思う。／私は、たいいていの人ができる程度には物事ができる。／私には得意に思うことがない。／私は自分が役立たずだと感じる。／私は自分が、少なくとも他人と同じくらいの価値のある人間だと思う。／もう少し自分を尊敬できたらと思う。／自分を失敗者だと思いがちである。／自分に対して、前向きな態度をとっている。

知的障害のある児童生徒の質問内容の理解という観点では、例えば、「満足」や「見どころ」、「尊敬」、「失敗者」などの単語の意味理解や質問文の理解が一部において難しいものと考えられ、特に逆転項目の回答の仕方についても配慮を要するものと考えられる。なお、主因子法による因子分析の結果、質問項目は単因子で構成されていることが明らかとなっている。ローゼンバーグが「自己（the self）に対する肯定的または否定的な態度」と捉えた自尊感情そのものを測定する上においては十分であるものの、学習や友人関係、余暇の充実等の諸側面を詳細に捉え、学習指導と連動させていく上では、複数の因子から構成され、多面性を担保した測定項目の方が有用であると言えるであろう。

阿部美帆・今野裕之（2007）は、Rosenberg（1965）の self-esteem scale の日本語版自尊感情尺度（山本・松井・山成、1982）をもとにしながら、教示文や項目文を一部改変し「状態自尊感情尺度」を作成した上で、尺度の信頼性および妥当性の検討を行っている。状態自尊感情とは、Leary et al.（1995）の研究などをもとに、「他者から受容（拒否）されている程度

を示す内的・主観的指標」としており、「時間や状況を通した自尊感情の平均水準」である「特性自尊感情」と対比させた上で検討を進めている。この測定尺度は9項目で構成しており、大学生を対象として実施され、回答は「あてはまる、どちらかというにあてはまる、どちらともいえない、どちらかというにあてはまらない、あてはまらない」の5件法により求められた。各項目は、以下の通りである。

いま、自分は人並みに価値のある人間であると感じる。／いま、自分には色々な良い素質があると感じる。／いま、自分は敗北者だと感じる。／いま、自分は物事を人並みにうまくやれていると感じる。／いま、自分には自慢できるところがないと感じる。／いま、自分に対して肯定的であると感じる。／いま、自分にはほぼ満足を感じる。／いま、自分はだめな人間であると感じる。／いま、自分は役に立たない人間であると感じる。

知的障害のある児童生徒の質問内容の理解という観点では、ローゼンバーグの自尊感情尺度が基になっていることから、前出の桜井茂男(2000)の研究同様、例えば、「素質」や「敗北者」、「人並み」、「自慢」、「肯定的」などの単語の意味理解が一部において難しいものと考えられる。

なお、この測定尺度では因子分析の結果、被拒否感因子と被受容感因子の2因子で構成されており、他者から受容されていると感じると状態自尊感情尺度は高くなり、拒否されていると感じると状態自尊感情は低くなることが明らかにされていることから、教育活動が児童生徒に与える意義や価値について、その効果の「状態」を測定する上では効果的であると考えられる。

久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸(2005)は、中学生を対象として、自己肯定感と友人や家族、教師とのかかわりの関連を検討することを目的に、「友人とのかかわり」尺度、「家族とのかかわり」尺度、「教師とのかかわり」尺度、「自己評価」尺度の4尺度(各8項目)で、合計32項目について4件法で回答を求めた。各項目は以下の通りである。

自分から話しかけていく。／異性の友人と気軽に話をする。／友人になったら、その関係は長く続く方だ。／グループでいるより、少人数の方が付き合いやすい。／友人というより、1人の方が気持ちが落ち着く。／友人の意見や行動に合わせる。／頼み事をされると、嫌でも断れない事がある。／相手や場面によって態度や考え方が変わる。／親に学校でのことを話す。／親を信頼している。／親に悩み事を話す。／親(父または母)と友達のように会話する。／朝や寝る前に家族に挨拶をする。／自分からは話をしない方だ。／きょうだいにいろいろな話をする。／家の手伝いをする。／先生とよく話をする方だ。／悩みや不安を聞いてもらうことがある。／わからない事は質問する。／自分のことを話にくい。／敬語で話をする。／先生を信頼している。／先生の話は注意深く聞いている。／自分には良いところがある。／容姿に満足している。／今の自分が好きだ。／人には好かれる方だ。／自分には「自分らしさ」というものがある。／自分には誰にも負けないもの(こと)がある。／運動ができる。成績が良い。

中学生を対象とした質問項目であるため、比較的に平易な表現となっており、知的障害のある児童生徒であっても質問内容は、一定程度理解ができるものと考えられるが、細かな部分では、表現の仕方に工夫を必要とする項目や全体として意味理解を容易にする工夫が一部において必要であると考えられる。



なお、この測定尺度は4つの尺度で構成されていたが、各尺度内において因子分析を行った結果、「友人とのかかわり」尺度では、「積極的にかかわり」、「群れ回避」、「気づかい」の3因子、「家族とのかかわり」尺度では、「家族とのかかわり」を示す1因子、「先生とのかかわり」尺度では、「親近感」、「敬意」の2因子、「自己評価」尺度では、「自己肯定感」の1因子が抽出されている。とりわけ他者との関係性に着目した教育的な活動の成果を評価する際の指標として、有効に活用できることが期待できる。

佐藤徳・安田朝子（2001）は、実験室状況で簡便に使用できる感情ならびに気分評定尺度を作成する目的で、ポジティブ情動（PA）、ネガティブ情動（NA）の2因子からなるPANAS（Watson, Clark & Tellegen, 1988）の日本語版を作成し、その因子的妥当性の検討を行うことを目的に調査を実施した。対象は、大学生・専門学校生で、研究1により検討を行った結果、研究2では、16項目に関して現在の気分を「全く当てはまらない、当てはまらない、どちらかといえば当てはまらない、どちらかといえば当てはまる、当てはまる、非常によく当てはまる」の6件法で評定させ、感情ならびに気分を測定する簡易尺度として使用に耐え得ることを確認している。各項目について、以下の通りである。

びくびくした／おびえた／うろたえた／心配した／苦悩した／びりびりした／恥じた／いらだった／活気のある／誇らしい／強気な／気合いの入った／きっぱりとした／わくわくした／機敏な／熱狂した

研究の主旨を踏まえると、知的障害のある児童生徒の感情や気分を測定する際に有効であると考えられるが、各種の感情や気分を表す表現の理解が可能かどうかの十分な検討が必要であり、場合によっては、表現の仕方に工夫を必要とすると考えられる。例えば、「びくびくした→びくびくしている」、「いらだった→いらいらしている」などの表現の方が、現在の気分としてイメージしやすい表現であるとも考えられ、研究全体のバックグラウンドに配慮しつつ、因子構造に変化を与えない範囲で、検討を行うことが必要であろう。

桜井茂男（1992）は、小学5～6年生の児童を対象に、児童用自己意識尺度を作成し、自己意識の構造を検討している。原案は28項目で構成し、「はい、どちらかといえばはい、どちらかといえばいいえ、いいえ」の4件法による回答で調査を実施したが、因子分析の結果、「公的自己意識因子」と「私的自己意識因子」を抽出し、最終的には19項目で児童用自己意識尺度が構成できることを報告している。各項目は以下の通りである。

おとなが自分のことをどう思っているか、気になりますか。／自分の言ったことを、人がどう思うか気になりますか。／かみがたや服そうには、気を使いますか。／自分の顔やスタイルが気になりますか。／自分についてのうわさが気になりますか。／みんなの前で何かするとき、自分の動作やかっこうが気になりますか。／何かしているとき、みんなが自分を見ているような気がしますか。／自分が他の人にどう思われているか、気になりますか。／はじめて会った人には、なるべく自分のよいところばかりを見せようと、努力しますか。／人が自分のことについて何か言っていると、とても気になりますか。／

いま、自分がどんな気持ちなのか、考えることがありますか。／ほかの人を見るように、自分のことを考えてみることがありますか。／何かするときには、それが正しいかどうか、考えてみますか。／自分がほんとうにしたいことは何だろうか、と考えますか。／自分のことを、じっくり考えてみるがありますか。／自分の考えをはっきりさせておきたい方ですか。／みんなと意見がちがっても、自分はぜったいこう思う、と言うことがありますか。／ものごとを、あまりじっくり考えない方ですか。／自分が正しいと思ったことは、やりとげようと思いますか。

調査の結果、すくなくとも小学校高学年では、自己意識が公的自己意識と私的自己意識に分化することを指摘しているが、知的障害のある児童生徒においても、一定の発達の過程を経ると同様に分化していくことは十分に考えられる。質問項目についても、小学校高学年を対象としているので、比較的平易な表現を用いているが、一部で抽象的になっている部分については、理解の難しいものや質問文が比較的長くなって意味理解が難しいと思われる点があることについて検討が必要であると思われる。

林みどり（2004）は小・中学生を対象に合計60の質問項目からなる「子ども用5領域自尊心尺度」邦訳版を使用して自尊感情を測定し、探索的因子分析を行った。回答を「いつもそう思う、時にはそう思う、ほとんどそう思わない」の3件法で求めた結果、「容姿」、「理想の自分」、「友達」の3因子16項目を抽出している。各項目は以下の通りである。

私は、自分の顔立ちは良いと思います。／私は、自分の顔立ちが気に入っています。／私の笑顔はすてきだと思います。／私は、いい人間だと思います。／私はよい体つきをしていると思います。／私は今の自分とはもっと違っていただいいのに、と思います。／私はもっと友だちをつくるのが上手だったら、と思います。／私は自分がもっと優秀な生徒だったらいいのに、と思います。／私はもっと他の人の様にかっこよかったらいいのに、と思います。／私がもっと今の自分と違っていたら、私の両親も幸せだろうと思います。／私は、今の自分にじゅうぶんにまんぞくしています。／私は他の同じ年の友達と同じくらい身長があったらいいのに、と思います。／私は友だちという時、とても楽しい気持ちになります。／私は、学校にいる時はとても楽しいです。／私は、ほかの友達と一緒にいると、気持ちが楽しくなります。／私の友だちは、私の考えをよく聞き入れてくれます。

小学生を対象としていることから、質問項目は比較的に理解しやすい表現となっており、3件法での回答であるので迷いも少なくなると考えられる。構成因子として、「容姿」に関する項目が含まれている点について、自尊感情の一部を構成する点については理解できるものの、教育的な営みの中でこれをいかに改善していくかという点については取り扱いについて、検討の余地を残すものと考えられる。

橋本ゆかり・杉本陽子（2011）は小児がん経験者のQOLとソーシャルサポートの特徴やそれらの関係性を明らかにする目的で、医師から病気説明を受けている10～18歳の小児がん経験者の子どもを対象として、日本語版 PedsQL（Pediatric Quality of Life Inventory 4.0 Generic Core Scales）尺度を使用して調査を実施している。回答は、「ぜんぜんない、ほとんどない、ときどきある、よくある、ほとんどいつも」の5件法で求められた。



100メートル以上歩くのがたいへんだ。／走るのがたいへんだ。／スポーツや体操をするのがたいへんだ。／重いものを持ち上げるのがたいへんだ。／自分でお風呂に入ったりシャワーをあびるのがたいへんだ。／家のお手伝いをするのがたいへんだ。／痛いこと。／元気がないこと。／こわかったり、おびえること。／悲しい気持ちになること。／頭にくること。／眠りづらくなること。／これから自分におこることが心配なこと。／他の子と仲良くするのがたいへんだ。／他の子が友だちになりたがらない。／他の子がいじめる。／同じ年の子ができることができない。／他の子についていけない。／授業に集中するのがむずかしい。／忘れ物をする。／学校のことにについていくのがたいへんだ。／気分がよくないので学校を休む。／病院にいくために学校を休む。

下位尺度は「体の調子のことについて」、「気持ちについて」、「人のことについて」、「学校でのことについて」の4つの観点から構成されており、それぞれ身体的機能、感情の機能、社会的機能、役割機能に対応した構成となっている。病気の経験という特異な状況にある子供を対象としていることから一部の質問項目においては、設定そのものに検討の余地を残すが、質問項目の意味理解においては、比較的に理解のしやすい表現となっている。また、下位尺度の構成は知的障害のある児童生徒を対象とした調査を行う際にも十分に参考とすることができると考えられる。

成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子（1995）は、自己効力感には「臨床・教育場面における研究でよく用いられている課題や場面に特異的に行動に影響を及ぼす自己効力感」と「具体的な個々の課題や状況に依存せずに、より長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感」の2つの水準があることに触れた上で、後者を特性的自己効力感と名づけ、その先駆的研究であるSherer et al.（1982）のSE尺度を翻訳して、わが国のコミュニティサンプルに適用し、生涯発達のな利用の可能性を検討することを目的に調査を行っている。質問項目は、23項目で双極の5件法により回答を求めた。各項目は以下の通りである。

自分が立てた計画は、うまくできる自信がある。／しなければならないことがあっても、なかなか取りかからない。／初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。／新しい友達を作るのが苦手だ。／重要な目標を決めても、めったに成功しない。／何かを終える前にあきらめてしまう。／会いたい人を見かけたら、向こうから来るのを待たないでその人の所へ行く。／困難に出会うのを避ける。／非常にややこしく見えることには、手を出そうとは思わない。／友達になりたい人でも、友達になるのが大変ならばすぐに止めてしまう。／面白くないことをする時でも、それが終わるまでがんばる。／何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。／新しいことを始めようと決めても、出だしてつまづくときすぐにあきらめてしまう。／最初は友達になる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友達になろうとする。／思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない。／難しそうなことは、新たに学ぼうとは思わない。／失敗すると、一生懸命やろうと思う。／人の集まりの中では、うまく振舞えない。／何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。／人に頼らない方だ。／私は自分から友達を作るのがうまい。／すぐにあきらめてしまう。／人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない。

調査対象は首都圏に在住の13歳から92歳までのコミュニティサンプルとされており、知的障害のある児童生徒の質問項目の意味理解という点で考えると比較的に難易度は高くなってい

る。また、質問項目の因子分析の結果、因子構造上は、性や年齢によらず安定した1因子による構造となっていることが報告されている点や、「特性的自己効力感」の多面性を考慮した場合、Sherer et al. (1982) のSE尺度が、一般因子と社会性因子の2因子構造となっていた点と異なる結果となっている点で再度、慎重な検討を要すると考える。

中山勘次郎・西山康春・柳澤登(2011)は、Pope (Pope, McHale, & Craighead. 1988) によって作成された「子ども用5領域自尊心尺度」をもとに、日本の小学生に適用可能な自尊感情尺度の作成を試みている。最終的な質問項目は24項目であり、「はい～いいえ」の4件法で回答を求めている。各項目は以下の通りである。

私は、いろいろな人と協力して活動できます。／友だちは、私の意見や気持ちをよく聞いてくれません。  
／私には、友だちがたくさんいます。／私は、いろいろな人と話をしたり遊んだりするのが好きです。  
／自分から進んで友だちを作ることができます。／私は、勉強があまり得意ではありません。／自分の成績は、よいと思います。／私は、勉強をするときに時間がかかります。／私は、学習のやり方がよく分かりません。／お家の人は、私の話をよく聞いてくれません。／私は、お家の人と一緒にいることが好きです。／お家の人は私のことをほめてくれます。／私は、お家の人に大事にされています。  
／私は、運動するのが好きです。／私は、運動があまり得意ではありません。／私は、運動ができるまでに時間がかかります。／運動のやり方がよく分かりません。／私の話すことを、他の人はつまらないと思っています。／私は、友だちと仲よくできません。／友だちは、私に話しかけたり、誘ったりしてくれません。／私は、今の自分が好きです。／私は、得意なことや自慢できることがあります。／私は、自分のことを大切な人だと思います。／私は、自慢できることが一つもありません。

小学校1年生から6年生までを調査対象としていることもあり、質問項目の意味理解に配慮した平易な表現となっている。また、実際の調査にあたっては、特に低学年において、質問項目を1項目ずつ読み上げながら回答を求めている点など、知的障害のある児童生徒を対象とする場合においても参考となる方法である。質問項目は、因子分析の結果、「社会+（対人関係への肯定的態度）」、「社会-（対人関係への否定的態度）」、「家族」、「学習」、「運動」、「総合」の6因子が抽出されており、項目数が少ないにも関わらず多面的な評価が可能となっている点で、教育的活用の視点において有効性が高いものと考えられる。

東京都教職員研修センター(2011)は、子供の自尊感情や自己肯定感の実態を適切に把握するため、「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」、「自己主張・自己決定」の3つの因子で構成される「自尊感情測定尺度（東京都版）」を作成している。対象は、小学校1年生から高校生までを想定しており全体で22の質問項目となっている。小学校1年生から小学校3年生の児童向けと4年生以降、高校生までの児童・生徒向けの2種類が作成され、小学校低学年では、質問ごとに「とてもすき、すこしすき、あまりすきでない、まったくすきでない」などのように4件の回答例の中から一つ選択をして○印を付けるようになっている。また、小学校4年生以降も、「そう思う、わりとそう思う、あまり思わない、思わない」の4件法での回答を求めている。小学校4年生以降の項目は以下の通りである。

私は今の自分に満足している。／私は自分のことが好きである。／自分はダメな人間だと思えることがある。／私は自分という存在を大切に思える。／私は今の自分は嫌いだ。／自分には良いところがある。／自分は誰の役にも立っていないと思う。／私は人と同じくらい価値のある人間である。／人の意見を素直に聞くことができる。／私は人のために力を尽くしたい。／私はほかの人の気持ちになることができる。／私には自分のことを理解してくれる人がある。／人に迷惑がかからないよう、いったん決めたことは責任をもって取り組む。／自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している。／私には自分のことを必要としてくれる人がある。／人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる。／自分の中には様々な可能性がある。／私は自分の判断や行動を信じることができる。／私は自分の長所も短所もよく分かっている。／私にはだれにも負けないもの（こと）がある。／私は自分のことは自分で決めたいと思う。／私は自分の個性を大事にしたい。

小学校4年生以降の質問項目に関しては、知的障害のある児童生徒が回答することを考えると比較的質問内容の理解が難しい項目も一部で含まれていると考えられる。場合によっては、小学校低学年用の質問項目を基本としながら自尊感情の3つの側面を捉えることも考えられる。また、東京都教職員センター（2011）では、「自尊感情や自己肯定感を高めるための指導上の留意点」をまとめていることから、結果の解釈や活用の仕方、日々の学習指導に生かす視点や工夫について参照できる点で有用であると考えられる。

川人潤子、大塚泰正、甲斐田幸佐、中田光紀（2011）は、日本語版 The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) の20項目の信頼性と妥当性の検討を目的に、大学生を対象として調査を実施し、「非常によくあてはまる～全くあてはまらない」の6件法で回答を求めた。各質問項目は以下の通りである。

強気な／やる気がわいた／活気のある／熱狂した／興味のある／興奮した／誇らしい／機敏な／決心した／注意深い／恐れた／おびえた／うろたえた／恥ずかしい／うしろめたい／ぴりぴりした／苦悩した／イライラした／神経質な／敵意をもった

この調査項目は、ポジティブ感情とネガティブ感情の2つの因子からなり、ポジティブ感情は満足感や幸福感と正の相関を示すことが、また、ネガティブ感情は抑うつや不安と正の相関を示すことが報告されている。調査への回答自体は示された単語をもとに6段階の選択肢からもっともあてはまるものを選択することになるが、知的障害のある児童生徒の単語の意味理解について検討した場合、イメージが湧きにくいものや抽象的で分かりにくいものも含まれていると考えられる。加えて、肯定的な選択肢3種類と否定的な選択肢3種類についても、どれがよく自分の感情にあてはまるかを選択すること自体にも困難さを伴うことが予想される。さらにこれらの感情を理解することで、どのように教育的な活動と関連付けていくことができるかを予め考慮したり、指標としての活用方法を検討したりすることも必要になると考えられる。

内田知宏・川村知慧子・三船奈緒子・濱家由美子・松本和紀・安保英勇・上埜高志（2012）は、自己と他者に対するスキーマを測定するために作成された日本版 Brief Core Schema

Scale (JBCSS) の信頼性や妥当性を検討する中で、24項目について「はい」か「いいえ」を選択し、「はい」と答えた場合、その程度を「少しそう思う、まあまあそう思う、とてもそう思う、完全にそう思う」の4件法で回答させている。各項目は以下の通りである。

私は愛されていない。／私は価値がない。／私は弱い。／私は傷つきやすい。／私は悪い。／私は失敗した人だ。／私は尊敬されている。／私には価値がある。／私には才能がある。／私は成功している。／私は良い人だ。／私は興味深い。／他の人々は敵意をもっている。／他の人々は厳しい。／他の人々は容赦がない。／他の人々は悪い。／他の人々は率直でない。／他の人々は意地悪だ。／他の人々は公平である。／他の人々は良い。／他の人々は信用できる。／他の人々は心を開いている。／他の人々は支持的である。／他の人々は誠実である。

調査項目は、「自己ポジティブ (PS)」、「自己ネガティブ (NS)」、「他者ポジティブ (PO)」、「他者ネガティブ (NO)」の4因子構造で構成されており、これらの組み合わせによる類型化では、4つのクラスターが抽出されている。因子構造の組み合わせを検討することで、抑うつ症状に関するより詳細な情報が得られることを指摘しているが、知的障害のある児童生徒が回答することを考えると、抽象的な語句の意味理解の難しさも推察され、その点での検討も必要になると考えられる。

桜井茂男 (1983) は、Perceived Competence Scale for Children (1979) の日本語版の作成とその信頼性・妥当性の検討を行い、児童生徒のよりよい理解のための「認知されたコンピテンス」に関する研究を行っている。調査項目は28項目からなり、対になっている2つの意見のうち、あてはまる方を選択し、更に「だいたいあてはまる、よくあてはまる」の一方を回答する2段階式4件法による回答を求めている。各項目は以下の通りである。

勉強は、とてもよくできると思います。・勉強は、よくできるかどうか、わかりません。／友だちをつくることは、むずかしいと思います。・友だちをつくることは、とてもかんたんです。／すべてのうんどうが、とてもよくできます。・うんどうがよくできるなんて思えません。／できるならば、なおしたい欠点が、たくさんあります。・今のままの自分でいたいと思います。／クラスの友だちとおなじくらい、頭がよいと思います。・頭がよいかどうか、わかりません。／たくさんの友だちがいます。・友だちはあまりいません。／うんどうが、もっとよくできたらなあ、と思います。・うんどうは、十分よくできると思います。／とても自身があります。・あまり自身がありません。／勉強をやりおえるのに、かなり時間がかかります。・勉強は、みじかい時間ですることができます。／わたしは、クラスのじゅうようなメンバー（一員）だとは思いません。・わたしは、クラスのとてもじゅうようなメンバーだと思います。／はじめてのうんどうでも、うまくできる自信があります。・はじめてのうんどうは、うまくできるかどうか心配です。／今の生き方でよいと思います。・もっとちがった生き方ができたらなあ、と思います。／まなんだことは、よくわすれます。・まなんだことは、たやすく思い出すことができます。／いつも、たくさんの友だちといっしょに活動します。・いつも、ひとりで活動します。／同じ年ごろの友だちより、うんどうはよくできると思います。・友だちと同じくらい、うんどうができるとは思いません。／おそらく、あまりよい人間ではない、と思います。・とてもよい人間だと思います。／勉強がよくできるので、学校は好きです。・勉強がよくできないので、学校

はすきではありません。／もっとたくさんの友だちが、わたしをすきになってくれたらいいなあ、と思います。・たくさんの友だちからすかれていいと思います。／うんどうは、自分でするより、テレビでみる方です。・うんどうは、テレビでみるより、自分でする方です。／今のままの自分に、とても満足しています。・もっとちがった自分になりたいなあ、と思います。／よんだ本が、もっとかんたんにりかいてきたらいいなあ、と思います。・よんだ本をりかいるのに、こんなはありません。／同じ年ごろの友だちの中では、人気があると思います。・人気はあまりありません。／あたらしいうんどうは、うまくできません。・あたらしいうんどうでも、すぐにうまくできます。／自分のすることに、あまり満足していません。・自分は、すばらしいことをしている、と思います。／授業中、問題に答えることは、こんなです。・問題は、ほとんどとけます。／友だちからは、すかれやすい。・友だちから、すかれにくい方です。／うんどうの大会では、せんしゅにえられえない方です。・うんどうの大会では、すぐせんしゅにえられる方です。／いつも、よいことをしている、とかくしんしています。・よいことをしているかどうかたがわしい、と思います。

調査項目は、cognitive、physical、social、general self-worthの4因子構造となっており、児童生徒を対象としていることから平易な言葉で理解しやすい表現となっている。また、能力観としてのバランスもとれており、教育活動への還元も検討しやすくなっている。

平松隆円（2008）は、大学生を対象にHarter（1985）のSelf-Perception Profile for Children（SPPC）を用いて日本の青年期の自己概念を検討している。調査項目は、36項目で「あてはまらない～あてはまる」の5件法で回答を求めた。各項目は以下の通りである。

スポーツなら何でもよくできる。／したことのないスポーツでもうまくできると思う。／友達よりもスポーツができると思う。／はじめてするスポーツは上手にできない。／スポーツはするより見てほしい。／スポーツがもっと得意だったらいいのと思う。／自分の姿が今と違うといいのと思う。／自分の顔や髪などの外見や感じが違っていいのと思う。／自分の体つきが違っていいのと思う。／自分の姿に満足している。／自分はハンサム・美人だと思う。／自分の身長や体重に満足している。／たくさんの友達がいる。／友達をつくるのが難しいと思う。／友達に人気がある。／いつも正しいことをする。／とても行儀がよい。／こうした方がいいとわかっているように行動する。／宿題やリポートなどの学習課題を行うことは困難（難しい）だ。／学校の勉強やリポートなどの課題を終わらせるのが遅い。／勉強したことをすぐに忘れてしまう。／今のままの自分に満足している。／一人の人として自分に満足している。／自分の生き方が好きではない。／自分のような人が好きだ。／自分を不満に思うことがある。／多くのことをするときの自分のやり方に満足していない。

研究全体を通して、青年期の自己概念の構造が、自己認知的側面の「運動能力、容姿、友人関係、品行、学業能力」と自己評価的側面の「自己価値」で構成されることを明らかにしている。知的障害のある児童生徒への調査を想定すると調査項目の意味理解にやや難しさを感じる部分もあるが、自己概念が多角的な観点から捉えられていることについては、教育活動との関連を考える際に参考となる指標であると考えられる。

平石賢二（1990）は、青年期における自己意識の発達に関する研究の中で自己肯定意識尺度の短縮化を図り、中学生から大学生までを対象にした調査を行っている。調査項目は48項目からなり、「あてはまる、どちらかといえばあてはまる、どちらともいえない、どちらかと



いえばあてはまらない、あてはまらない」の5件法で回答を求めている。各項目は以下の通りである。

欠点のひとつやふたつあってもかまわないと思う。／自分なりの個性を大切にしている。／自分の個性を素直に受け入れている。／自分には良い面が全然ない。／自分の悪いところが気になってしまう。／やれば何かできるというそんな自信がある。／私には私なりの人生があってもいいと思う。／自分の良いところも悪いところもありのままに認めることができる。／自分には目標というものがない。／張り合いがあり、やる気が出ている。／自分を見失うことなく自分の道を進んでいる。／自分の夢をかなえようと意欲に燃えている。／本当に自分のやりたいことが何なのか分からない。／自分の良い面を一生懸命伸ばそうとしている。／前向きの姿勢で物事に取り組んでいる。／情熱をもって何かに取り組んでいる。／生活がすごく楽しいと感じる。／わだかまりがなく、スカッとしている。／精神的に楽な気分である。／満足感がもてない。／自分の好きなことがやれていると思える。／充実感を感じる。／ここから楽しいと思える日がない。／自分のはのびのびと生きていると感じる。／自分はひとりぼっちだと感じる。／自分は他人に対してところを閉ざしているような気がする。／人間関係をわずらわしいと感じる。／友だちと一緒にいてもどこかさびしく悲しい。／他人に対して好意的になれない。／他人との間に壁をつくっている。／私は人を信用していない。／友人と話していても全然通じないので絶望している。／人前でもこだわらず自由に感じたままを言うことができる。／人前でもありのままの自分を出せる。／友だちと真剣に話し合う。／自分のなっとくのいくまで相手と話し合うようにしている。／友だち関係が自然と広がっていく。／自主的に友人に話しかけていく。／相手に気を配りながらも自分の言いたいことを言うことができる。／疑問だと感じたらそれを堂々とと言える。／他人に自分の良いイメージだけを印象づけようとしている。／自分が他人の目にどう映るかを意識すると身動きできなくなる。／人に対して、自分のイメージを悪くしないかと恐れている。／人に向かって思ったことが言えないことがある。／人から何か言われないか、変な目で見られないかと気にしている。／自分は他人よりおとっているかすぐれているかを気にしている。／無理して人に合わせようとしてきゅうくつな思いをしている。／人に気をつかいすぎてつかれる。

自己肯定意識に関する調査項目は、対自己領域と対他者領域からなり、対自己領域では自己受容、自己実現的態度、充実感の3因子、対他者領域では自己閉鎖性・人間不信、自己表明・対人的積極性、被評価意識・対人緊張の3因子構造となっている。知的障害のある児童生徒の回答を考えれば、調査項目は若干、意味理解の難しい項目もあるが対人的関係の側面をより多面的に捉えていく点は、教育活動への還元も十分に可能と考えられる。

木内亜紀(1995)は、独立・相互依存的自己理解尺度を作成し、大学生を対象として調査を実施する中で、その信頼性・妥当性を検討している。分析の結果、調査項目は16項目の対項目で構成し、「Aにぴったりとあてはまる、どちらかといえばA、どちらかといえばB、Bにぴったりとあてはまる」の4件法で回答を求めることとなっている。各項目は以下の通りである。

まわりの人の意見に合わせる。・自分の意見を主張する。／個性を発揮する。・協調性を尊重する。／まわりの人の期待にそうように、自分の考え方を合わせるが多い。・自分の考え方は、まわりの人に批判されても、簡単には変わらないことが多い。／自分の気持ちに正直な態度をとる。・まわりの人に合わせた態度をとる。／どのようにしたら、まわりの人から期待された役割を果たせるかを、第1に考える。・どのようにしたら、自分の能力を生かせるかを、第1に考える。／まわりの人の反

対を受けても、自分の望むことは実行する。・まわりの人の反対を受ければ、自分の望むことは抑える。／まわりの人の反対を受けても、自分の志は貫くことが多い。・まわりの人の反対を受ければ、自分の志をあきらめることが多い。／まわりの人が望むことよりは、自分らしさを発揮する。・まわりの人が自分に望むことをする。／自分の才能を発揮することよりは、まわりの人から期待された役目を果たす。・自分の才能を発揮する。／どのようにしたら、まわりの人に喜んでもらえるかを、第1に考える。・どのようにしたら、自分の能力を最大限に発揮できるかを、第1に考える。／まわりの人と利害の対立は避けることが多い。・自分の権利や利益は、できるだけはっきり主張することが多い。／まわりの人がどのように思うかを考えて、自分の意見を言う。・自分の意見は、いつも自信をもって発言する。／まわりの人の価値判断を考慮に入れて行動する。・自分の価値判断に基づいて行動する。／何をするにも、人に一步譲ることが多い。・何をするにも自分を押し通すことが多い。／日ごろ、物事を決めるときは、自分1人の判断と責任によって決めることが多い。・日ごろ、物事を決めるときは、まわりの人に相談してから決めることが多い。／会議では、遠慮なく討論する。・会議では、できるだけ控えめにしている。

調査対象を大学生としていることもあり、知的障害のある児童生徒の回答を想定した場合、調査項目の意味理解が難しく、回答に苦慮することが考えられる。また、項目分析の結果、1因子構造と捉えることが妥当であると解釈されているが、教育活動への多面的な還元や教育活動における配慮を考える際にどの程度、調査結果が寄与できるかについては検討の余地が残ると考えられる。

#### 4. 考察

自尊感情や自己肯定感に関連する研究について文献レビューを行う中で、様々な尺度の検討やそれらの因子構造等が明らかにされている実態を掴むことができた。本研究では、知的障害のある児童生徒を対象にそれらの測定尺度作成の検討を行うことを目的としているが、基本的には測定による実態把握のみならず、教育活動への還元という点を考え、多面的な尺度構成や因子構造となっていることが、重要であると考えられた。その点においては、多くの研究が単に測定尺度の信頼性・妥当性の検討に留まる中で、東京都教職員研修センターにおける研究は、継続的に研究を積み重ね、例えば授業においてどのような教示や問い掛けが必要かについてポイントをまとめるなど、教育実践との往還を念頭に置いた尺度開発となっており、本研究が指向するところと趣旨を同じくするものであった。学齢期と一部重なりながらそれに引き続く青年期の自己意識が、「運動能力、容姿、友人関係、品行、学業能力、自己価値」の多面的要因で構成されることを明らかにした平松（2008）の研究などを参考にしながら、知的障害のある児童生徒であっても、質問の意味を正しく理解し、更に回答しやすい選択方法の工夫を行うことや、一問一答のインタビュー形式での調査の実施等、本人の意識や思い・考えを適切に導き出せる方法の配慮等を行いながら、知的障害のある児童生徒を対象に特化した更なる測定尺度の開発やその活用方法に関する探索的な研究が実施されることが望まれるところであると考えられる。

## 【参考・引用文献】

1. 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」平成26年11月20日
2. 東京都教職員研修センター「自尊感情や自己肯定感に関する研究（第3年次）子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント」東京都教職員研修センター紀要 第10号, 2011年3月
3. 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編〈小学部・中学部〉」2018年3月
4. 古荘純一「日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか」光文社新書, 2009年5月
5. 岩坂英巳, 根津智子, 車谷典男, 石塚理香, 牧野裕子, 郷間英世「こどものQOLと行動特性との関連性について—KIDSCREEN\_J52とSDQ（子どもの強さと困難さアンケート）から—」奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要第23号, 2014年3月

※調査文献は表1に示した。